Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8970403
Centre d'intérêt: 773

Lévesque, Marcienne.

"Evaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres" / Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres.
Repères, ISSN 0821-1388 ; no 11, 1989, p. 229-240.

Bibliogr.: p. 240.

Vedette(s)-secondaire(s): Des Lierres, Thérèse

Descripteur(s): Formation des enseignants • Observation de la classe • Etudiant-maître • Résultats de l'éducation • Compétence de l'étudiant • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Afin d'évaluer l'habileté d'observation de la classe chez les étudiants-maîtres, on a observé la fréquence des observations et leur qualité chez des étudiants terminant leur formation en éducation et chez de nouveaux inscrits. Les sujets devaient prendre des notes sur une leçon sur bande vidéo. On a noté peu de différences significatives entre les deux groupes d'étudiants. Les finissants manifestent une performance supérieure au niveau des énoncés sur l'enseignement alors que leur performance aux niveaux des comportements de l'enseignant, des élèves et des caractéristiques de la classe ne présente pas de différences marquées. Quant aux énoncés enrichis, ils sont rares chez les deux groupes. Les différences de la perception de l'enseignement (stratégies, méthode, matériel didactique, etc.) sont interprétées comme un résultat de la formation reçue.

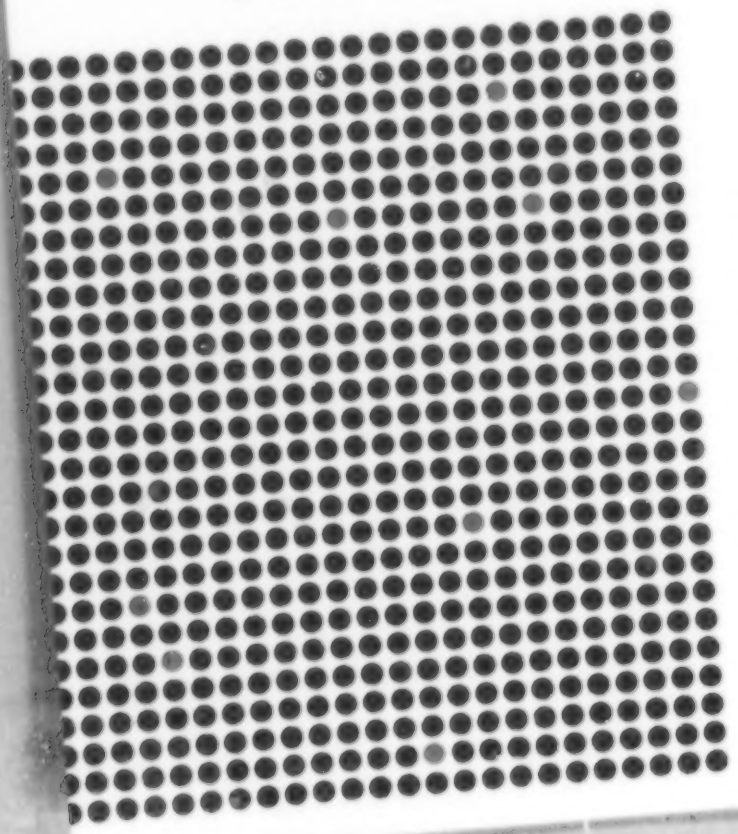
Type de document: r

EDUQ
8970403

NUMÉRO 11

repères

ESSAIS EN ÉDUCATION



COLLECTIF. SUR LA FORMATION PRATIQUE
DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE
Sous la direction de Marcienne Lévesque et Yves Poisson

NUMÉRO 11

repères
ESSAIS EN ÉDUCATION

Collectif, sur la formation pratique
des enseignants du secondaire

Sous la direction de Marcienne Lévesque
et Yves Poisson.

Cette publication a été rendue possible
grâce à une subvention du Fonds F.C.A.R.
pour l'aide et le soutien à la recherche.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

Dépôt légal: 4e trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0821-1388

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne à la recherche
André Brassard
Jean Gaudreau, président
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin
Dactylographie et mise en page: Josée Pasquini

Repères, essais en éducation

est une publication de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, sous les auspices du vice-décanat à la recherche. Les textes publiés ne représentent pas nécessairement l'opinion de la Faculté des sciences de l'éducation et n'engagent que leurs auteurs.

Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Tél.: (514) 343-5887
Fax: (514) 343-2283

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION
Marcienne Lévesque et Yves Poisson 5

I - SURVOL HISTORIQUE

1. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle
Thérèse Hamel 13

2. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'
M'Hammed Mellouki 39

3. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal
Monique Lebrun 73

II - REGARDS SUR DES PRATIQUES

4. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal
Marcienne Lévesque 91

5. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval
Yves Poisson 101

6. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire
Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert 121

7. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue
Gisèle Maheux et collaborateurs 137

8. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski
Yolande Tremblay 153

9. Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal)
Marcel Boisvert 171

TABLE DES MATIERES (suite)

Page

III - ÉTUDES EXPLORATOIRES

10. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants
Marcelle Hardy 189

11. L'efficacité des modèles en formation des maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 205

12. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 229

13. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire
Colette Gervais 241

IV - UN PROGRAMME RÉNOVÉ

14. À l'Université de Sherbrooke, une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs
Hélène Hensler et André Beauchesne 271

La politique éditoriale de Repères, essais en éducation 295

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 297

INTRODUCTION

Plus de vingt années se sont écoulées depuis le transfert aux universités de la formation des enseignantes et des enseignants du Québec. Depuis, de nombreux rapports, enquêtes, fiches techniques et recommandations provenant du Ministère de l'Éducation, du Conseil Supérieur de l'Éducation ou d'ailleurs ont souvent pointé les lacunes de la formation des maîtres et ont tenté d'en identifier les causes. Cette abondante documentation a dressé toute une liste de mesures à prendre pour assurer une meilleure formation à ceux et celles qui se destinent à l'enseignement. Elle a laissé plus rarement paraître des textes portant sur la réalité de cette formation dans les universités québécoises; particulièrement si l'on s'intéresse à la formation des enseignantes et enseignants du secondaire.

Sans chercher à brosser un tableau exhaustif de cette formation, l'objectif fixé à ce numéro thématique de la revue Repères fut de mieux faire connaître certains aspects de la formation des maîtres du secondaire en abordant le thème sous l'angle du développement professionnel. Cette dimension, le plus souvent identifiée par des activités qui placent les stagiaires en formation initiale ou continue dans des pratiques simulées ou réelles d'enseignement nous paraît être le lieu d'intégration de toute la formation.

Conscients de la complexité et des limites de cette formation des maîtres du secondaire - couvrant l'équivalent d'une seule année universitaire - nous avons voulu recueillir des points de vue, des récits d'expérience, des descriptions d'activités, des analyses socio-historiques, auprès de professeurs et de chercheurs qui oeuvrent dans ce domaine dans les différents départements et facultés des sciences de l'éducation. Les auteures et auteurs ont interprété le thème à la lumière de leur expérience et par ce fait, leur texte reflète, on le comprendra, une partie de la réalité concernée.

Conformément aux intentions premières, les articles se regroupent d'abord sous l'angle socio-historique, ensuite sous l'angle

des pratiques et enfin sous celui de la recherche dans le sens restreint d'études exploratoires. Le dernier texte fut choisi pour clore le recueil parce qu'il s'inscrit comme une réflexion autour d'un programme et qu'en ce sens il laisse présager le développement d'un modèle intégré de formation.

Ainsi, en première partie, Thérèse Hamel, s'appuyant à l'approche socio-historique, décrit et analyse les programmes de formation des enseignants qui ont prévalu au Québec jusqu'à la fin des années soixante. Elle fait voir le débat entre les partisans d'une formation disciplinaire valorisant le "quoi" enseigner et les partisans d'une formation pédagogique valorisant le "comment" enseigner. L'on voit alors que plusieurs questions qui sont actuellement posées à la formation des maîtres du secondaire sont enracinées dans le passé. M'Hammed Mellouki, pour sa part, partant d'une époque plus récente, explore le rôle prépondérant que la psychologie scientifique a joué dans la conception des programmes de formation des enseignants entre les années 1930 et 1960. Monique Lebrun, en se basant sur des données descriptives, brosse un tableau de la formation pratique des maîtres à l'Université du Québec à Montréal depuis 1969. L'on constate que le débat "matière" - "pédagogie" est toujours d'actualité. Le problème, tel que posé, devrait amener les responsables de la formation des maîtres du secondaire à réfléchir et à trouver des solutions originales qui favorisent chez les enseignants l'intégration de leurs connaissances et de leurs habiletés.

La deuxième partie intitulée Regards sur des pratiques regroupe six articles qui, par des incursions au coeur des vécus de formation, cherchent à faire connaître les solutions explorées par plusieurs centres universitaires québécois afin de répondre aux besoins et exigences de leur environnement.

Marcienne Lavesque montre comment la formation des maîtres du secondaire de l'Université de Montréal innovait, voilà vingt ans, en adaptant le microenseignement en pays francophone. Cette méthode devait transformer la préparation aux stages et influencer toute la formation pratique. En relatant la petite histoire, l'auteure

fait voir le rôle des grands courants de la pédagogie expérimentale et scientifique issus des États-Unis.

Yves Poisson rend ensuite compte de la démarche qu'il a suivie pour développer un Laboratoire de simulation de l'enseignement à l'Université Laval. Ce laboratoire a été planifié dans le but de faciliter la formation pratique des étudiants-maîtres qui se destinent à l'enseignement secondaire ou collégial. L'approche développée, tout en s'inspirant largement du microenseignement, le transforme à bien des égards. C'est cet aspect novateur que l'auteur met en relief en rappelant que les étudiants-maîtres n'ont pas uniquement appelés à pratiquer des savoir-faire pédagogiques mais également incités à développer leurs idées sur tout ce qui touche l'enseignement.

Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert présentent les objectifs de recherche du GRAPE (Groupe de recherche en analyse des pratiques éducatives). Ils examinent les orientations de la formation pratique à l'Université du Québec à Chicoutimi au même que les objectifs des stages et leur évaluation; ils se basent surtout sur les Carnets du stagiaire utilisés depuis plusieurs années. De l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Gisèle Maheux et ses collaborateurs Pierre Laliberté et Lucie Riopelle nous font partager la démarche de développement professionnel d'enseignantes en exercice inscrites à la Maîtrise en éducation. Cet article met en relief comment la recherche-action et la réflexivité, qui sont de plus en plus utilisées en formation à l'enseignement, sont également d'un grand intérêt dans un contexte de perfectionnement. Yolande Tremblay de l'Université du Québec à Rimouski, montre comment son institution universitaire tente de répondre, par l'enseignement à distance, aux besoins particuliers d'un vaste territoire. Elle met en lumière l'importance des clientèles en éducation par rapport aux autres secteurs à l'UQAR et cerne les habiletés à développer dans une démarche articulée autour d'activités médiatisées. C'est à Marcel Boisvert que revient le dernier article de la deuxième partie. Il décrit une expérience de préceptorat que le Certificat en enseignement secondaire ou collégial de l'Université de Montréal offre à des étudiants-maîtres en collaboration avec différents services sociaux. Ce stage vise à permettre à l'étudiant-

maître d'intervenir auprès d'un adolescent qui présente des difficultés en classe et qui manifeste certains problèmes de comportement. Cet article permet de constater qu'il y a possibilité d'initier de futurs enseignants aux réalités des jeunes de notre temps et de notre milieu; les témoignages des stagiaires rendent compte des effets de l'expérience sur leur développement personnel et professionnel.

En troisième partie, nous avons regroupé quatre articles qui explorent des questions spécifiques que se sont posées leurs auteurs. D'abord, Marcelle Hardy de l'Université du Québec à Montréal s'est intéressée aux problèmes des élèves qui manifestent de la résistance et qui éprouvent des difficultés à apprendre. La recherche sociologique qu'elle a menée auprès d'une population d'élèves ayant des problèmes à l'école met en évidence les perceptions que les enseignants ont des échecs scolaires et fait comprendre le rôle que la sociologie est appelée à jouer dans les programmes de formation des enseignants. En effet, comme le signale l'auteure, une nouvelle façon de conceptualiser et d'interpréter la réalité scolaire pourrait aider les maîtres à identifier puis ensuite à mieux comprendre les comportements d'opposition de leurs élèves au savoir scolaire et à l'école.

Suivent ensuite deux articles signés par Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres. Le premier présente les résultats d'une évaluation de la capacité à observer la classe chez un groupe d'étudiants-maîtres à la fin de leur année de formation initiale. Une comparaison est faite avec un groupe d'étudiants-maîtres nouvellement inscrits et montre que l'influence de la formation reçue apparaît surtout au niveau du nombre des faits ou événements observés et au niveau de l'utilisation du concept approprié pour les décrire. Dans le deuxième article, les auteures ont tenté une métaanalyse basée sur un certain nombre d'études, pour estimer les effets de l'utilisation de modèles (in vivo, vidéo, symbolique) illustrant les habiletés pédagogiques dans le contexte du microenseignement. Enfin, Colette Gervais analyse, dans le treizième article du recueil, les résultats qu'elle a obtenus à la suite d'une transformation des pratiques de l'évaluation des stages en enseignement au secondaire; elle a mis au point des

grilles d'évaluation qui précisent les objectifs à atteindre et qui intègrent l'évaluation formative.

Nous avons retenu une quatrième partie dans l'intention de faire ressortir la réflexion que Hélène Hensler et André Beauchesne font à propos du programme de formation des maîtres du secondaire à l'Université de Sherbrooke. Ce retour sur un programme rénové pose des jalons pour un modèle axé sur l'intégration des savoirs.

L'on constate après lecture que si les textes reflètent l'influence dominante du modèle anglo-saxon, il n'en demeure pas moins que certaines pratiques originales ont été développées au Québec pour répondre aux besoins particuliers des régions. Bien qu'il reste encore long à parcourir pour que toutes les activités des programmes de formation soient orientées et harmonisées en fonction de la classe - le véritable lieu des apprentissages scolaires - les pratiques mises à jour démontrent autant d'intérêt pour la maîtrise d'habiletés, de procédés et de techniques que pour le développement de l'enseignant en tant que professionnel.

Ce numéro de Repères a été écrit par des artisans de la formation des maîtres du secondaire. Tous les départements et facultés des sciences de l'éducation ont été sollicités. À une ou deux exceptions près, au moins un texte témoigne d'activités - réalisées, en cours ou en devenir - pour chacun des centres de formation. Malheureusement, l'acquiescement de départ de quelques intervenants en formation des maîtres anglophones ne s'est pas concrétisé, limitant ainsi notre tour d'horizon. Cependant, nous considérons ce collectif comme un premier coup de sonde qui nous a permis de détecter un filon rempli de promesses et qu'il faudra désormais exploiter. En mettant en commun leurs points de vue, les collaboratrices et collaborateurs de ce recueil ont jeté les bases d'un groupe d'intérêt pour une meilleure qualité de la formation des maîtres du secondaire.

Nous étions conscients en suscitant cet ouvrage, qu'il ne pourrait répondre à toutes les questions actuellement posées aux responsables et intervenants de la formation des maîtres du secondaire

au Québec. Peut-on croire, par exemple, qu'une formation d'une année arrimée à une formation disciplinaire dont l'objectif n'est pas la préparation à l'enseignement, puisse suffire à préparer des professionnels pour une tâche aussi complexe que celle de former les jeunes qui auront assez confiance en eux pour construire le Québec de demain? N'y a-t-il pas une distance trop grande entre l'Université et l'École? Les deux années de probation des débutants sont-elles un réel prolongement et une consolidation de la formation universitaire? Le développement des grands adolescents et jeunes adultes du collégial est-il si achevé qu'il ne nécessite pas d'exigences au plan de la formation pédagogique initiale pour les enseignantes et enseignants de ce niveau? Voilà autant de questions et d'autres encore que nous aurions aimé traiter. Néanmoins, nous estimons que notre modeste objectif d'explorer la réalité de la formation des maîtres était valable et important et nous remercions toutes les personnes qui ont contribué à l'atteindre.

Marcienne Lévesque et Yves Poissen

ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À OBSERVER LA CLASSE CHEZ LES ÉTUDIANTS-MAITRES

Marcienne Lévesque
Université de Montréal
et
Thérèse Des Lierres
Université du Québec à Hull

1. Problématique

La formation professionnelle des maîtres vise, parmi ses objectifs, le développement de l'habileté (dans le sens de "skill" voir De Landsheere, 1379) à observer la classe. Sans doute, s'agit-il là d'une habileté fondamentale si l'on définit l'enseignant comme un preneur de décisions (Orlich et al., 1980). En effet, prendre une décision dans la classe implique que l'enseignant sache voir, regarder, entendre, percevoir, sentir; implique qu'il a développé, avec l'expérience, une sensibilité aux nombreux événements de la classe reliés à l'apprentissage, à la tâche, à la procédure, aux relations humaines. La prise de décisions par l'enseignant est le résultat d'un processus, plus ou moins rapide et complexe, d'un traitement de l'information. Elle est déterminée, en bonne partie, par la capacité de celui-ci à observer les faits et à les identifier, pour ensuite les analyser et les interpréter le plus justement possible, tout en étant conscient de ses biais personnels et paradigmatiques.

D'une part, les étudiants-maîtres, qui arrivent à l'université pour se préparer à l'enseignement au secondaire et au collégial, ont acquis des répertoires comportementaux reliés à l'observation de la classe qui varient en fonction de leur expérience professionnelle antérieure, de leur champ de formation universitaire et de leur propre histoire d'apprenant. D'autre part et paradoxalement, le C.ENS. (certificat en enseignement) offre peu d'activités qui sont spécifiquement destinées à l'apprentissage ou au développement de l'observation de la

classe. L'on peut même affirmer que, systématiquement, aucune n'est véritablement axée sur cette habileté spécifique et déclarer du même souffle que toutes le sont. En réalité, le programme est fondé sur l'hypothèse que la formation professionnelle, reçue dans les stages (intra et extra muros) et dans les cours de didactique, fournira maintes occasions au développement de l'habileté à observer. Nous tenterons de vérifier cette hypothèse.

Avant de décrire l'étude, il peut être utile de s'arrêter sur le concept même d'observation afin de préciser que notre réflexion, pour en cerner les attributs, s'est orientée vers les théories d'apprentissage, vers les techniques de formation professionnelle et vers la recherche sur la classe.

En psychologie, l'observation est un concept central pour plusieurs théories. L'on sait, par exemple, que l'observation constitue pour les néo-béhavioristes (Bandura, 1976; Staats, 1975) un déterminant de l'apprentissage. Le concept de l'apprentissage par modelage implique un modèle soumettant ses attributs à l'observateur qui, par l'interaction de processus complexes d'attention, de rétention, de reproduction motrice et de motivation, se verra guider dans son propre comportement. Cette explication rejoint le rôle fait à l'observation par les théories du traitement de l'information, particulièrement dans l'optique psychopédagogique de Gagné (1977), au niveau de la perception sélective. Les théories du développement cognitif (Piaget, 1964; Bruner, 1966) accordent également à l'observation une place importante dans la construction de la connaissance par le sujet.

La formation professionnelle, incluant celle à l'enseignement, suppose l'apprentissage dans le développement d'habiletés, de techniques, de stratégies essentielles à la pratique efficace d'un métier ou d'une profession. Le microenseignement, l'autoscopie, le modelage s'avèrent des approches précieuses pour identifier, apprendre, analyser et critiquer des attitudes et des comportements professionnels (McGarvey et Swallow, 1986). Dans l'étude rapportée au texte précédent, nous cherchons à connaître l'effet de l'utilisation de modèles (où l'observation est toujours présente) dans la formation et

le perfectionnement des maîtres et, la métaanalyse des données par le procédé de Glass (1977) fournit, du moins jusqu'à présent, des T E (taille de l'effet) majoritairement positives. En fait, il s'agit souvent d'applications au domaine de l'éducation, de données ou de conclusions des théories psychologiques de l'apprentissage.

La recherche en éducation (et c'est également le cas ailleurs) utilise souvent l'observation comme une méthode de cueillette d'information. Dans les domaines de l'analyse de l'enseignement, de l'étude de la dynamique de la classe, du processus de socialisation des élèves, de l'identification de caractéristiques propres à certains contextes, l'observation s'avère précieuse. Good et Brophy (1987), dans leur regard sur la classe, donnent un exemple approfondi de l'application du concept d'observation comme méthode de recherche en éducation. Ils puisent aux nombreuses études menées par des chercheurs américains pour mettre en lumière les mérites et les difficultés de l'observation ainsi que les applications différentes faites par les approches quantitatives et qualitatives.

On comprendra que notre problématique, inspirée par ces trois points de vue complémentaires, pose l'importance de l'habileté professionnelle à l'observation de la classe pour l'enseignant et par conséquent pose la nécessité du développement de cette habileté par le futur maître. Convaincues de ces faits et tenant compte de la formation visée par le C.Ens., nous nous sommes interrogées sur la capacité d'observer la classe des étudiants-maîtres de la promotion d'avril 1987. Nous avons volontairement adopté un point de vue "réductioniste" sur l'observation en la définissant comme la capacité d'énoncer de manière descriptive tout ce qui se passe dans la classe. Nous avons alors formulé deux questions: l'une sur la fréquence des énoncés d'observation appelés "énoncés de base" et l'autre sur la finesse (ou la qualité) des énoncés identifiés, appelés "énoncés enrichis".

2. Méthodologie

En vue de répondre à ces deux questions, le texte qui suit décrit l'échantillon et l'expérimentation qui a été planifiée. Il présente aussi la manière dont les données ont été recueillies et traitées.

2.1 Échantillon

Les étudiants inscrits au C.Ens. à la session d'hiver 1987 à l'Université de Montréal formaient notre population. Parmi celle-ci, deux groupes ont été formés (tableau 1):

Tableau 1

Échantillon

	Gr. expérimental	Gr. de contrôle
Population	153	32
Échantillon	55	32
Nombre de répondants	37	21

- Le premier, considéré comme expérimental, était composé de 55 étudiants choisis au hasard parmi les 153 terminant leur formation initiale en mai 87. Ces étudiants avaient tous suivi des activités dites de formation pratique soient, en plus de leurs cours de didactique, le microenseignement ainsi que deux stages dans le milieu scolaire. À cette formation pratique s'ajoutaient les cours théoriques portant sur l'apprentissage scolaire, les facteurs socio-affectifs de l'adolescent, les objectifs de l'enseignement secondaire et collégial et le système scolaire du Québec.

- Le second, considéré comme groupe de contrôle, était composé des 32 étudiants nouvellement inscrits en janvier 87. Ces

étudiants admis aux cours théoriques, ne l'étaient pas en ce qui concerne les activités de formation pratique; c'est cette caractéristique qui les distingue du groupe expérimental.

2.2 Déroulement de l'expérimentation

Chaque étudiant de notre échantillon a été rejoint personnellement par téléphone. Il lui était alors demandé de participer volontairement à une recherche sur l'analyse de l'enseignement, sans autre précision.

Au total, 58 répondants volontaires se sont présentés pour l'expérimentation, jeudi le 19 mars 1987. Cette dernière était constituée d'une leçon enregistrée de dix minutes, en mathématiques, au secondaire IV. Cette leçon était donnée par une enseignante expérimentée, également inscrite au doctorat en sciences de l'éducation. La bande vidéo avait été découpée en séquences de 30 secondes, chacune étant suivie d'une minute de silence.

Nos 58 volontaires avaient comme tâche:

a) de regarder la bande vidéo de dix minutes au complet, sans prendre de notes;
b) de regarder de nouveau la leçon par séquence de 30 secondes en notant, pendant la minute de silence qui suivait chaque séquence, toutes les observations vues et entendues; une même observation pouvait revenir plusieurs fois.

Sur la première page de leur cahier de réponses, l'observation leur était définie:

"Nous entendons par observation, l'habileté à identifier et à rendre compte de façon précise des faits et des événements qui surviennent pendant la leçon".

2.3 Traitement des données

Les énoncés recueillis pour chaque séquence de la leçon enregistrée se sont avérés variés autant dans leur contenu que dans

leur forme. En vue de faciliter leur traitement, quelques décisions de base ont été prises:

- en vue de répondre à notre première question sur la quantité des énoncés, seuls les énoncés de faits seraient gardés, en référence à notre définition de l'observation; les énoncés inférentiels seraient mis de côté. Par exemple, "le professeur éclate de rire" est un énoncé de fait pendant que "le professeur semble heureux" est considéré comme un énoncé inférentiel;
- pour répondre à notre deuxième interrogation, la richesse de ces énoncés sera jaugée sur la base des précisions fournies par l'observateur. "Le professeur penche sa tête vers l'arrière en éclatant de rire" apporte une précision supplémentaire, une nuance.

De plus, une analyse de contenu de toutes les données recueillies s'imposait. Les deux chercheures et une étudiante en sciences de l'éducation s'y sont employées. Cette analyse a mené à dégager des énoncés quatre catégories: l'enseignante, les élèves, l'enseignement, le groupe-classe.

Le tableau 2 présente en détail la liste des catégories identifiées a posteriori et pour chacune, un ensemble de sous-catégories.

C'est ainsi que chaque énoncé pour chacune des séquences de la bande vidéo a dû être étudié en regard:

- de son appartenance ou pas à un énoncé d'observation
- de son classement dans la liste des catégories identifiées
- de la richesse des précisions ajoutées à l'observation de base.

En conclusion, les données ont été traitées de manière à répondre aux deux questions suivantes:

1. la fréquence des énoncés d'observation sera-t-elle plus importante dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle?
2. Y a-t-il des différences dans la richesse des énoncés d'observations entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle?

Ce sont les tests statistiques le "t" de Student et le test Mann-Withney qui ont permis de connaître si les différences étaient significatives (Gilbert, 1978, p. 218 et p. 329).

3. Résultats

Les tableaux 3 et 4 fournissent les résultats aux deux tests statistiques qui se sont avérés appropriés au traitement des données. Ces dernières ont d'abord été regroupées par catégorie (l'enseignante, les élèves, l'enseignement, le groupe-classe) et ensuite, pour l'ensemble des catégories.

Après avoir vérifié la variance entre les groupes, l'utilisation du test "t" s'est avérée justifiée pour toutes les catégories, à l'exception de la catégorie "groupe-classe" au tableau 3 lorsque l'on considère les énoncés de base, et de la catégorie "enseignement" au tableau 4, lorsque l'on considère les énoncés enrichis. Dans ces deux cas le test non paramétrique Mann-Withney a été jugé pertinent.

On constate, en bref, à l'examen des tableaux, que seules quelques différences sont significatives. Au niveau des énoncés de base, le groupe expérimental manifeste une performance supérieure ($p<0,005$) pour l'ensemble des énoncés et pour la catégorie "enseignement". À la catégorie 4 "groupe-classe", le test non paramétrique Mann-Withney n'indique pas de différence significative.

Quant aux énoncés enrichis qui se sont avérés plutôt rares dans les deux groupes, le test Mann-Withney indique une performance supérieure ($p<0,05$) pour le groupe de contrôle. Ces résultats seront maintenant discutés.

4. Discussion

Nous avions retenu deux questions pour cette étude exploratoire portant sur la capacité d'un groupe d'étudiants-maîtres à observer la classe. Rappelons que la consigne limitait l'observation à une identification des faits sans les changer, sans les colorer d'une interprétation, autrement dit, sans "théoriser" sur ces faits.

En examinant les résultats du tableau 3 et pour répondre à la première question nous pouvons dire que, de manière générale, le groupe de finissants au certificat en enseignement secondaire et collégial manifeste une meilleure capacité à l'observation de la classe que le groupe d'étudiants-maîtres débutants. C'est du moins ce qu'indique le résultat, très significatif ($p<0,05$), pour l'ensemble des énoncés. Pour une leçon de dix minutes, les étudiants du groupe expérimental ont identifié nettement plus de faits.

Quant on examine les moyennes des énoncés aux catégories spécifiques, toujours dans les énoncés de base, le groupe des finissants obtient un score plus élevé pour trois catégories sur quatre. C'est cependant la catégorie "enseignement" qui reçoit le plus grand nombre d'observations du groupe expérimental et de manière très significative, pendant que les étudiants-maîtres débutants centrent leurs énoncés sur le "groupe-classe" pour laquelle catégorie, ils obtiennent un score plus élevé mais non significatif au test Mann-Withney.

Ces résultats laissent supposer que le groupe expérimental a tendance à discriminer les faits qui relèvent de "l'enseignement". Tout se passe comme si ces étudiants, possédant un plus grand répertoire de concepts, une théorie plus articulée sur l'enseignement, étiquettent et classifient les faits qu'ils observent à l'aide de ces outils. Il est probable que ce soit là l'indice d'un apprentissage résultant de la formation reçue.

Le groupe de contrôle, par ailleurs, n'ayant pas eu de formation pratique formelle au moment de l'expérience, attribue

majoritairement les faits qu'il identifie à l'ensemble du "groupe-classe" sans discriminer les comportements de l'un ou l'autre acteur, c'est-à-dire de l'enseignant ou des élèves et surtout sans départager les événements qui relèvent de l'enseignement proprement dit comme les stratégies, les tactiques et les méthodes, le matériel didactique et son exploitation.

Le tableau 4 fournit quelques éléments de réponse à la question deux concernant l'enrichissement des énoncés. Il est clair ici que la situation expérimentale n'a pas favorisé cet aspect de la question. À l'examen des moyennes, l'on constate que tous les sujets ajoutent peu de précision à leurs énoncés de base. Il semble que la minute de silence entre les séquences observées était trop courte pour favoriser l'ajout de nuances. En fait, le peu de temps disponible a plutôt été utilisé pour les énoncés inférentiels qui n'ont pas été retenus. Malgré cela, un résultat demeure intéressant et concerne le groupe de contrôle dont la tendance à discriminer en faveur du "groupe-classe" est confirmée significativement ($p<0,05$), lorsque l'on compare le relevé des énoncés enrichis des deux groupes. En dehors de ce fait, tout porte à croire que le choix méthodologique ne pouvait nous permettre de trouver réponse à la deuxième question.

Deux points d'interrogation demeurent. Pourquoi les observateurs ont-ils fait un si grand nombre d'énoncés inférentiels ou interprétatifs? Quelle représentation de la leçon pourrions-nous dégager de l'analyse de ces énoncés inférentiels? Il faudrait évidemment procéder à une analyse de ce type d'énoncés pour répondre correctement à ces questions. Il est possible qu'une telle analyse montre que ces étudiants, ayant au minimum deux années de formation universitaire, perçoivent la réalité mais ne la traite pas à un premier niveau - celui de l'identification - comme le demandait la consigne de recherche; ils s'appuieraient à cette identification mais énonceraient plutôt leur interprétation des faits. Cette possibilité, si elle s'avérait juste, expliquerait en partie les résultats, sans enlever la nécessité, nous semble-t-il, de vérifier la capacité des étudiants-maîtres à reconnaître, identifier, attribuer, étiqueter les nombreux faits qui se

passent en classe et qui sont, tout compte fait, la matière première sur laquelle s'appuie la prise de décision.

Références

BANDURA, R.M. (1976). L'apprentissage social. Bruxelles: Pierre Mardaga éditeur.

BRUNER, J.S. (1966). Toward a Theory of Instruction. Cambridge: Harvard University Press.

DE LANDSHEERE, G. (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris: PUF.

GAGNÉ, R.M. (1985). The Conditions of Learning and Theory of Instruction (4e édition). New York: Holt, Rinehart and Winston.

GILBERT, N. (1976). Statistiques. Montréal: RHW Ltée, traduction de J.-G. Savard.

GLASS, G.V. (1977). "Integrating finding: the meta-analysis of research", Review of Research in Education, 5, pp. 351-379.

GOOD, T.L. et BROPHY, J.E. (1987). Looking in the Classrooms (4e édition). New York: Harper and Row Publishers.

McGARVEY, B. et SWALLOW, D. (1986). Micro-Teaching in Teacher Education and Training. London: Croom Helm Ltd.

ORLICH, D.C. et al. (1980). Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction. Lexington et Toronto: D.C. Heath and Company.

PIAGET, J. (1964). Six études de psychologie. Genève: Éditions Gonthier S.A.

STAATS, A.W. (1975). Social Behaviorism. Homewood: The Dorsey Press.

Tableau 2

CATÉGORIES IDENTIFIÉES A POSTERIORI

1. ÉNONCÉS SUR L'ENSEIGNANT

   1.1 Comportements verbaux

      1.1.1 Questions
      1.1.2 Contenu:questions
      1.1.3 Contenu:explications
      1.1.4 Interactions avec un élève
      1.1.5 Acceptation des réponses des élèves
      1.1.6 Interactions avec le groupe

   1.2 Comportements non verbaux

      1.2.1 Mouvements du corps
      1.2.2 Mouvements des membres
      1.2.3 Mouvements de la tête

   1.3 Énoncés sur la personne

2. ÉNONCÉS SUR LES ÉLÈVES

   2.1 Comportements verbaux

      2.1.1 Réponses
      2.1.2 Contenu:réponses
      2.1.3 Contenu:explications
      2.1.4 Questions à l'enseignant
      2.1.5 Interactions élève-élève

   2.2 Comportements non verbaux

      2.2.1 Mouvements du corps
      2.2.2 Mouvements des membres
      2.2.3 Mouvements de la tête

   2.3 Énoncés sur la personne

3. ÉNONCÉS SUR L'ENSEIGNEMENT

4. ÉNONCÉS SUR LE GROUPE-CLASSE

   4.1 Énoncés sur le groupe

      4.1.1 Caractéristiques du groupe-classe
      4.1.2 Comportements du groupe-classe

   4.2 Énoncés sur l'environnement physique

      4.2.1 Disposition matérielle de la classe
      4.2.2 Bruits de la classe

Tableau 3

Résultats pour les énoncés de base

catégories	expérimental (n=37) moyenne	variance	de contrôle (n=21) moyenne	variance	"t"	Mann-Withney
Enseignant	51.27	3167.15	46.09	1172.89	0.56	
Elèves	8.89	71.15	8.52	65.16	0.16	
Enseignement	32.03	338.75	13.05	229.45	4.61*	
Gr-classe	7.32	14.95	11.00	91.20		1.16
Tous	78.51	833.20	56	1017.70	2.74*	

* = significatif à p<0.005

Tableau 4

Résultats pour les énoncés enrichis

catégories	expérimental (n=37) moyenne	variance	de contrôle (n=21) moyenne	variance	"t"	Mann-Withney
Enseignant	16.54	160.98	15.62	161.95	0.26	
Elèves	1.11	2.21	1.24	2.79	-0.31	
Enseignement	0.86	6.33	0.10	0.19		-0.825
Gr-classe	1.35	2.90	3.52	12.86		2.66*
Tous	19.86	175.40	20.48	327.09	-0.16	

* = significatif à p<0.05

BOISVERT, Marcel. Le préceptorat: un stage hors l'école.

GAGNON, Renaud et HÉBERT, Marie-Marthe. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire.

GERVAIS, Colette. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire.

HAMEL, Thérèse. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle.

HARDY, Marcelle. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre défi pour les enseignants.

HENSLER, Hélène et BEAUCHESNE, André. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs.

LEBRUN, Monique. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. L'efficacité des modèles en formation des maîtres.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres.

MAHEUX, Gisèle et collaborateurs. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue.

MELLOUKI, M'Hammed. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930-1960.

POISSON, Yves. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval.

TREMBLAY, Yolande. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation